

Por uma formação poética: infâncias, histórias em quadrinhos e formação docente

Elydio dos Santos Neto¹

Marta Regina Paulo da Silva²

Resumo

O artigo inicia convidando à leitura de uma história em quadrinhos como uma forma de introduzir uma primeira reflexão sobre as diferentes concepções de infância. Defende uma formação poética para os professores(as) que trabalham com crianças, advertindo que tal formação está no contra fluxo da sociedade capitalista neoliberal. Apresenta, então, as histórias em quadrinhos como uma forma de arte que se presta, com muita riqueza, aos movimentos de ler, pensar e dizer o mundo e que, portanto, podem contribuir com o processo de formação poética proposto. A partir de duas narrativas gráficas faz uma leitura das mesmas desde as perspectivas infantis. Conclui afirmando a necessidade de que professores(as) conheçam como as crianças criam e participam das culturas e indica que as histórias em quadrinhos podem se constituir em excelentes aliadas para tal intento.

Palavras-chave: crianças; infância; cultura; formação docente; histórias em quadrinhos.

In favor of poetical formation: childhoods, comics and teacher formation

Abstract: The article invites the reading of a comic strip as a way of prompting the initial reflections on different conceptions of childhood. It supports poetical formation for teachers who work with children, and highlights the fact that such a premise goes against the so-called neo-liberal capitalist society. It presents comics as a sort of art which promotes insightful reading, thinking and voicing about the

¹ Doutor em Educação pela PUC-SP. Docente-pesquisador do Mestrado em Educação da UMESp. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF-UMESP). E-mail: elydio.santos@metodista.br

² Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela UMESp. Professora do curso de Pedagogia da UMESp. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF-UMESP). E-mail: marta.paulo@metodista.br

world so as to stimulate the process of poetical formation. Focussing on two pictorial stories, this article broadens a childhood-based perspective. It emphasizes the fact that teachers ought to know how children build and assimilate cultures and indicates to what extent comics contribute to such a cause.

Keywords: children; childhood; culture; teacher formation; comics

Por una formación poética: infancias, cómics y formación docente

Resumen: El artículo empieza invitando a la lectura de un cómic como una manera de llevar a una primera reflexión sobre las diferentes concepciones de infancia. Defiende una formación poética para los profesores y profesoras que trabajan con niños, advirtiendo que tal formación está a contramano de la sociedad capitalista neoliberal. Presenta entonces los cómics como una forma de arte que se presenta con mucha riqueza a los movimientos de leer, pensar y traducir el mundo y que, por lo tanto, pueden contribuir con el proceso de formación poética propuesto. A partir de dos narrativas gráficas hace una lectura desde las perspectivas infantiles. Concluye afirmando la necesidad de que los profesores conozcan como los niños crean y participan de la cultura e indica que los cómics pueden convertirse en excelentes aliadas para tal intento.

Palabras clave: niños; infancia; cultura; formación; docente; cómics.

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem de suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 (...)
 (Manoel de Barros)

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”: um convite para pensar as infâncias...

Gostaríamos de iniciar este texto convidando a todos(as) à leitura da história em quadrinhos, de Rubén, intitulada “Entre piernas”³:



Ao olharmos para estas imagens o que elas nos provocam? Que leituras podemos fazer a partir delas? O que é possível pensar acerca das crianças e o mundo que é oferecido a elas? E o que fazem as crianças a partir deste mundo que lhe é oferecido?

Invisíveis, muitas vezes, ao olhar adultocêntrico de muitos educadores(as), pesquisadores(as), políticos e de tantos outros adultos(as), as crianças historicamente ocuparam o lugar da falta, o “não lugar” na história. Recorrendo aos estudos históricos (Ariès, 1981; Badinter, 1985; Postman, 1999), na perspectiva de compreendermos como criança e infância foram vistas em

³ HQ de Rubén. In: Vinhetas de España. Instituto de Cooperacion Iberoamericana. Catálogo produzido para a exposição itinerante com a colaboração da Embaixada da Espanha, 1992/93.

diferentes tempos e contextos, nos deparamos com discursos dominantes que marcaram as imagens das crianças como seres da ausência da razão, compreensão e juízo; como seres imperfeitos fruto do pecado original; como adultos em miniatura; como *tabula rasa*; como seres ingênuos, espontâneos, puros e alegres; e ainda como seres imaturos. Já a infância foi definida como período de redenção do pecado original, como idade da natureza e ainda, como fase de preparação para a vida adulta. Frente a estas imagens aos adultos(as) cabe a tarefa de prepará-las para os desafios da vida adulta. Mesmo a modernidade, que colocou as crianças e a infância no centro das atenções, não conseguiu desvencilhar-se da imagem da criança como falta e da infância apenas como uma etapa passageira do desenvolvimento humano.

No entanto, embora todas estas imagens construídas acerca das crianças e da infância estejam presentes até hoje, vamos observar, também ao longo de história, imagens mais afirmativas das mesmas, como podemos ver nos estudos de Walter Benjamin (1984, 1994, 1995) que destaca o papel da linguagem como fundamental na constituição de quem somos, uma vez que compreende a linguagem como forma de construção e transformação dos sentidos. Linguagem que constrói sensibilidades que repercutem para além de nossas próprias palavras e que, portanto, entrecruzam tempos. Esta é uma ideia importante que questionará a compreensão da criança e da infância marcada por etapas sucessivas do desenvolvimento. Para este pensador passado, presente e futuro se entrecruzam num tempo marcado por descontinuidades e rupturas. Sendo assim, a criança não é um vir a ser, ela é um ser social, inserida na história, pertencente a uma classe social e produtora de cultura; alguém capaz de criar a “história a partir do lixo da história”.

Outro importante estudo é o de Florestan Fernandes (1979), realizado na década de 1940. Ao pesquisar os grupos infantis, conhecidos como “trocinhas”, no bairro do Bom Retiro em São Paulo, este sociólogo contribuiu sobremaneira para a compreensão das crianças como produtoras de cultura. Neste trabalho pode investigar como as crianças, a partir do mundo dos adultos, vão construindo o seu

próprio mundo, sendo aqui essencial o lugar que as brincadeiras ocupam, onde os diferentes grupos infantis criam uma linguagem específica, rituais, formas de organização definindo diferentes papéis dentro do grupo, e, sobretudo, o sentido de coletividade.

Assim, observamos com estes pensadores uma compreensão da criança como um ser social e histórico, que produz cultura e por ela também é produzido. Em seus trabalhos é possível verificar também certa denúncia ao “adultocentrismo” que ainda marca a relação de muitos adultos(as) para com as crianças.

Nesta perspectiva, nas últimas décadas várias pesquisas sobre a infância vêm somar-se a estes estudos no intuito de considerar e defender a criança como ser de direito e protagonista da sua história. Contudo, embora este olhar para a criança e sua infância venha, no decorrer da história, marcando seu lugar de singularidade e protagonismo, na prática pedagógica observamos a coexistência das mais variadas concepções, porém ainda com certa ênfase do discurso dominante da criança como natureza pura, inocente, reprodutora de cultura, biologicamente determinada por estágios universais, imatura e que precisa ser preparada para a vida adulta. Submetida a certo “adultocentrismo” é negado a ela o tempo necessário para atender suas necessidades, sendo impressa quase sempre a lógica temporal do adulto; os espaços para brincar são cada vez mais escassos; o currículo oferecido é descontextualizado da própria realidade, marcado por um caráter pragmático; continua-se a prepará-la para as séries escolares posteriores, ou melhor, para o mercado.

Neste mundo ao avesso, como nos provoca Galeano (1999), é negado às crianças o direito de serem crianças, de brincar, não trabalhar, contar suas histórias, criar, imaginar... Crianças ricas, pobres, ou “as do meio”, estão todas confinadas aos valores do mercado, todas fadadas à solidão. Solidão, como diz Tonucci (2008), que se caracteriza como uma nova doença social que atinge crianças e adultos(as). Ambos presos(as) em sua “casa fortaleza”, já que, lá fora, na cidade, há muitos perigos; instaurado o medo, a cidade já não pertence mais aos sujeitos e, em especial, às crianças. Também não lhes pertence mais o tempo

e espaço só para si, onde possam criar, brincar, sujar-se, divertir-se, não fazer nada...

Frente a este cenário, o que fazer? Se como Benjamim compreendermos as crianças como seres capazes de construir a história a partir do lixo da história, como as crianças estariam se movimentando dentro destes discursos e práticas “adultocêntricas”? Como os adultos(as) podem observar tais momentos com olhos já tão cristalizados, cheios de saber sobre as crianças e o que fazer com elas?

Quem sabe assumir um gesto de ruptura, como nos propõe Larrosa (2004), onde possamos olhar mais devagar, escutar mais devagar e pensar mais devagar sobre aquilo que as crianças estão a fazer e a nos dizer? Quem sabe uma formação mais poética possa nos ajudar a romper as amarras de um olhar homogêneo?

“É preciso transver o mundo”: em defesa de uma “formação poética”...

Com Paulo Freire (1996) compreendemos que a educação e, portanto, a formação docente, não pode prescindir, além de sua dimensão técnica, das dimensões ética, estética e política, para não correr o risco de cair em certo tecnicismo que, historicamente, tem dificultado a construção de uma educação emancipadora. Neste sentido, temos defendido que tal formação, seja ela inicial ou continuada, considere todas estas dimensões.

Defendemos então uma “formação poética”, ou seja, uma formação onde cada professor(a) possa construir o seu processo de criação e, neste sentido, entendemos que a arte possa nos auxiliar nesta construção na perspectiva de nos desvencilharmos de um olhar já preconcebido para as coisas do mundo, permitindo-nos então estranhá-las e assim refletir criticamente sobre o nosso papel nesta sociedade capitalista e neoliberal.

Poiesis que do grego significa “ação de fazer algo, aquilo que desperta o sentido do belo, que encanta e enleva” (Martins, Picosque, Guerra, 1998, p. 24). *Poiesis* compreendida então como nossa capacidade de criação, de desvelar as

coisas do mundo e então transformá-lo. Diz respeito a nossa dimensão estética. Estético entendido aqui como a forma de nos relacionarmos com o mundo, que diz respeito à sensibilidade, à forma como apreendemos as coisas do mundo. Para Duarte Junior (1991) há duas maneiras de nos relacionarmos com o mundo: a experiência prática, onde o que nos interessa é a função das coisas, sua utilidade, e que, portanto se relaciona com o já sabido; e a experiência estética, que diz respeito à sua forma, onde “o objeto tem, naquele momento, o seu esplendor, não sendo tomado como um possível instrumento ou ferramenta para uma eventual ação que estejamos planejando” (p. 58).

Duarte Junior nos leva a considerar que o tipo de sociedade no qual vivemos não facilita o desenvolvimento de um olhar estético, sensível e abrangente, mesmo nas atividades escolares, cada vez mais marcadas pelas necessidades de rendimento, resultado, aplicação prática, competição, desenvolvimento de competências para o mercado. Expectativas estas já presentes nas instituições de educação infantil, onde muitas famílias e mesmo educadores(as) estão preocupados(as) com o futuro, e, por vezes, se esquecem que as crianças são no agora, no tempo presente; este é o tempo da infância.

O mesmo podemos observar entre alunos(as) do curso de Pedagogia. Muitos(as) têm dificuldade em compreender a importância da arte no seu processo de formação como professores(as), e, conseqüentemente, para o processo de formação das crianças com as quais trabalham ou irão trabalhar. Falta a muitos(as) a percepção de que a arte é uma forma de expressar o modo como o adulto ou a criança que a produzem estão sendo no mundo.

Importante lembrar, que os aspectos estético, ético, político e técnico não se dissociam. Nossa capacidade de criar está indissociavelmente ligada à nossa capacidade de sonhar, imaginar e agir para construir nossos sonhos. Sendo assim:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação (...). A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. A imaginação naturalmente livre, voando ou andando ou correndo livre. No uso dos movimentos do corpo, na

dança, no ritmo, no desenho, na escrita, desde o momento mesmo em que a escrita é pré-escrita – é garatuja. Na oralidade, na repetição dos contos que se reproduzem dentro de sua cultura. A imaginação que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis, é necessária sempre. É preciso estimular a imaginação dos educandos (...). Por que não enfatizar o direito a imaginar, sonhar e brigar pelo sonho? Por que a imaginação que se entrega ao sonho possível e necessário da liberdade tem de se enfrentar com as forças reacionárias para quem a liberdade lhes pertence como direito exclusivo? (Freire, 1993, p. 70-71)

Formação e poesia. Formação geradora de esperança e alegria. Formação poética. Formação que passa pelo saber da experiência. Saber este povoado de mistério, de realidade, de sonho, de paixão, de alegria, de dor, angústia, dúvida... de vida. Saber que, segundo Larrosa, é finito, pois “revela ao homem singular sua própria finitude; saber que é “particular, subjetivo, relativo, pessoal”; que “não pode se separar do indivíduo concreto no qual se encarna” (Veiga-Neto, 2002, p. 142). Saber que implica em voltar-se para si mesmo(a) e para o mundo, buscando romper com rotinas mecânicas e repetitivas. Saber que possibilite o encontro, o diálogo entre adulto e criança. Saber que recupere a infância, nossa e a do mundo.

“Deus deu a forma. Os artistas desformam”: as histórias em quadrinhos como uma forma de ler, pensar e dizer o mundo...

Dentre as tantas linguagens da arte, descobrimos as histórias em quadrinhos (HQ) como aliadas importantes na formação docente, e também no trabalho com as crianças. Surgidas há mais de cem anos, em seu formato atual, as HQ já foram rotuladas de subliteratura, sendo responsabilizadas pela delinquência dos jovens norte-americanos na década de 1950, e é claro, outros países assumiram postura idêntica. No Brasil, por exemplo, em 1944, um estudo do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) afirmava que as HQ provocavam “lerdeza mental”.

Contudo, já nas décadas de 1940 e 1950, outras vozes surgiram em defesa

das histórias em quadrinhos. Entre elas há que se destacar, pela importância de seu autor, a do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, naquele período também Deputado Federal. Gilberto Freyre entendia que as histórias em quadrinhos eram uma forma moderna de literatura e arte e defendia seu uso também para fins educativos. Se críticas deveriam ser feitas às histórias em quadrinhos deveriam ser quanto ao conteúdo e substância e não quanto à forma. Na defesa das histórias em quadrinhos Gilberto Freyre chegou a escrever seis artigos publicados na revista *O Cruzeiro*, entre 1948 e 1951 (Cf. Dalmonte, 2009).

Passadas várias décadas, marcadas por grande discussão sobre o uso educativo dos quadrinhos, hoje há, por boa parte de pesquisadores(as) e educadores(as), o reconhecimento do seu potencial no trabalho em sala de aula. Tal reconhecimento se faz presente, inclusive, nos documentos nacionais curriculares brasileiros; e, a partir de 2006, através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que passou a incluir os quadrinhos entre as obras distribuídas às escolas públicas do país.

Ainda que de forma breve, é importante que se faça uma referência à discussão se as histórias em quadrinhos são ou não uma forma de arte. Para Gazy Andraus, pesquisador e desenhista de histórias em quadrinhos, um dos motivos para o não reconhecimento dos quadrinhos como arte deve-se “a todo o envolvimento que o ser humano teve com o despertar do racionalismo cartesiano e a diminuição do valor dado às imagens desenhadas”, juntamente com uma “elitização da vida burguesa, buscando distanciar-se da plebe”, que ao aproximá-la das maneiras da nobreza pode ter gerado tal preconceito com tudo aquilo relativo à cultura popular (Andraus, 2009, p. 60-61).

À medida que a humanidade, de modo especial a ocidental, avança na modernidade e a burguesia vê na racionalidade científica, e em suas aplicações tecnológicas, uma das estratégias fundamentais para o processo de acumulação dentro do capitalismo nascente, uma cultura que valoriza a razão instrumental em detrimento da subjetividade, da cultura oral, das crenças, das lendas e das populares narrativas ficcionais também vai se fortalecendo. Estaria neste processo uma das raízes da desvalorização da imagem e da valorização excessiva dos

textos escritos, sobretudo por parte da academia. Claro está que nesta perspectiva as histórias em quadrinhos não poderiam ser tomadas como uma das formas de arte. Afirma o mesmo Andraus:

Por tudo isso, é provável que as histórias em quadrinhos apesar de na atualidade estarem sendo em igual monta editadas em formatos de livros para o mercado livreiro, por terem sido muito próximas da cultura popular em forma e conteúdo – revistas impressas em tiragens grandes e de valor acessível, bem como conteúdos de imagens aliadas a textos coloquiais na maioria das vezes –, configuraram-se num prato cheio para a desculpa “burguesa” de que são materiais de qualidade baixa. Também o estabelecimento de uma arte atrelada apenas ao fazer artístico, ou apenas ao que se institucionalizou chamar de belas-artes, como bem advertiu Shusterman (1998), além de limitar os conteúdos, impediu que outras formas de expressão mais recentes pudessem ser vistas como arte, como no caso das histórias em quadrinhos autorais. (2009, p. 61)

Com este autor defendemos que as histórias em quadrinhos são sim uma forma de arte que se constituiu como uma linguagem que une a grafia de imagens desenhadas e palavras. Como arte possibilita a expressão do ser que a produz e, portanto, sua comunicação no mundo. Com elas é possível ler, pensar e dizer o mundo. Como forma de arte manipulada pela indústria cultural exige que diante dela se detenham, os leitores e leitoras, não apenas com o senso estético-frutivo, mas também com o senso estético-crítico, pois como bem afirmou Gilberto Freyre, desde uma perspectiva educativa a questão não é a forma, mas o conteúdo. Neste sentido, é necessário escolher uma história em quadrinhos assim como se escolhe um romance, uma peça de teatro ou um filme. Todos estes são artefatos culturais e existem em quantidade suficiente para que o gosto e a intencionalidade possam fazer suas escolhas.

“É preciso desformar o mundo”: histórias em quadrinhos e docência, uma leitura a partir de narrativas gráficas...

Mas como as HQ podem contribuir na formação docente? Como, por exemplo, a história que lemos no início deste artigo, pode vir a auxiliar professores(as) na reflexão sobre seu pensar e fazer pedagógico?

História em quadrinhos é a arte de narrar através das imagens (Groensteen, 2004) formada por dois signos gráficos: a imagem e a escrita. Uma arte de raízes populares e que, graças a sua linguagem específica, caracterizada também pelos balões, onomatopéias, requadros e os vários planos utilizados pelos desenhistas, tornou possível certa dinamicidade à leitura, conquistando assim grande público entre crianças, jovens e adultos. Como qualquer obra de arte, seja a pintura ou a literatura, as HQ permitem muitas e diferentes interpretações por parte de quem as leem. Posto isso, voltemos então a HQ de Rubén, com a qual abrimos este artigo, para exemplificar uma leitura possível a partir de nosso olhar sobre a criança e a infância.

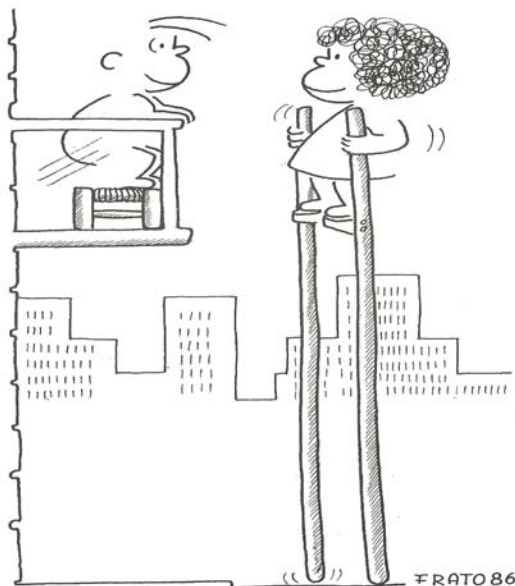
Na história “Entre Piernas”, Rubén utiliza três requadros, sem calhas⁴, o que sugere uma leitura mais rápida. Terá sido intenção do desenhista em demarcar, com a própria velocidade da leitura, nossa relação hoje com o tempo? Nesta sociedade neoliberal onde tudo se passa de forma tão veloz e muitas vezes desprovida de sentidos, já não é possível parar para olhar o outro(a), seja ele(a) uma formiga ou uma criança. A falta de tempo, fruto da exploração do trabalho humano, não nos permite mais admirar, estranhar, pensar, criar... tudo se passa muito rápido e quase sempre tem na efemeridade sua marca. Como é possível parar para observar que a qualquer momento a formiga/criança pode ser pisada? Ou ainda, como parar para tomar consciência de que nós adultos já estamos a pisá-la?

Na HQ de Rubén é possível percebemos a transgressão da criança ao que este mundo neoliberal lhe oferece. Ela pára, num tempo onde não se pode parar; investiga num espaço que diz que não é para ser curiosa; olha, admira, pensa... num lugar onde o olhar tem que ser cristalizado; resiste, a ser capturada por um sistema que a quer submetida, individualista, competitiva.

Tonucci (2008), educador, pesquisador e desenhista, que assina seus trabalhos como Frato, também nos provoca a olhar para as formas como as

⁴ Calha, também conhecida como sarjeta (McCloud, 2005), caracteriza-se pelo espaço existente entre um requadro e outro, que marca certa descontinuidade necessária na leitura da narrativa quadrinhística, permitindo ao leitor/a a inferência de informações contidas no próprio texto e contexto da HQ.

crianças se movimentam neste espaço. Vejamos a seguinte imagem por ele produzida e o que ela nos sugere:



Observando a imagem, uma leitura possível, dentre tantas, é a de que as crianças querem e buscam companhia. Na charge acima verificamos como encontram meios de estarem juntas. Subir em um baquinho e usar perna de pau possibilita que estejam na mesma altura, que possam olhar nos olhos, se comunicarem através dos diferentes sentidos, mesmo que a cidade já não lhe proporcione espaços onde possam estar juntas, como, por exemplo, as praças, parques, etc.

Estas narrativas gráficas nos instigam a pensar o cotidiano dos espaços nos quais convivemos com as crianças. No dia a dia das crianças, de modo especial nas creches e pré-escolas, quais os espaços para as brincadeiras, as descobertas, as invenções... das crianças? Como estes estão organizados? Os materiais, tais como, brinquedos, imagens, livros, entre outros, estão na altura das crianças? Possibilitam a elas o acesso dos mesmos sem a intervenção direta do adulto(a)? São estes espaços pensados para ou com as crianças ou pensados por adultos para os adultos? Os adultos(as) veem as crianças ou passam apressados por elas como vimos na HQ de Rubén? E ainda, que transgressões estão as crianças a fazerem nestes espaços? Como olhamos para o que elas estão

olhando no intuito de sabermos o que lhes interessa, o que desperta sua curiosidade? Ou insistimos em sempre direcionar o olhar da criança para aquilo que nós adultos(as) julgamos ser importante para elas? Problematicar tais questões é um dos desafios da formação de docentes que atuam ou irão atuar com crianças pequenas.

Neste sentido, aprender com as crianças, pedir sua opinião sobre as coisas do mundo, ouvi-las, respeitá-las, considerar seus saberes, são atitudes que reivindicam de nós adultos(as) um olhar mais atento e sensível às mesmas. Como afirma Tonucci (2008), as crianças não desejam estar sozinhas, elas querem estar com outras crianças e também com adultos(as) capazes de escutá-las, de reconhecer sua alteridade e seu direito de serem crianças. Para Larrosa (2003) isto exigirá outro olhar para a infância, no intuito de compreendê-la como “aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (p. 184). A criança e a infância não são passíveis de aprisionamento.

“Tirar da natureza as naturalidades”: as histórias em quadrinhos no processo de formação no/para o trabalho com crianças

No trabalho com a formação de professores(as), as HQ têm possibilitado que estes(as) profissionais discutam suas práticas, seus saberes, valores, dúvidas, etc. Importante pontuar que trabalhar com as HQ não descarta a necessidade da leitura de outros tipos de textos, pois os quadrinhos configuram-se em outra forma possível de ler a realidade e pensar sobre ela; assim, não são nem melhores nem piores que outras linguagens, apenas diferentes, e como tal dialogam perfeitamente com tantas outras. Sabemos que este trabalho é polêmico, visto que ainda hoje encontramos, usando os conceitos de Umberto Eco (2006), os “apocalípticos” que veem nos meios de comunicação de massa, entre eles as HQ, a degradação da própria cultura e como mais um mecanismo de controle, coisificação e alienação do povo; e os “integrados” que ao contrário,

defendendo a popularização da arte como forma de acesso aos bens culturais, veem a possibilidade do ser humano compreender a si mesmo e ao mundo em que vive de uma forma mais rápida.

Porém, como Benjamin (1994), que procurou em sua época pesquisar as inovações e potencialidades da linguagem dos diferentes meios de comunicação de massa, de modo especial o cinema, temos estudado as HQ com o objetivo de que estas possibilitem a construção de espaços formativos que favoreçam a experiência. Experiência compreendida aqui como aquela na qual somos tocados(as) pelas coisas do mundo e de onde saímos transformados(as) (Benjamin, 1984; Larrosa 2004; Agamben, 2005). Experiência esta cada vez mais rara nos dias atuais, onde homens e mulheres já não conseguem mais narrar suas histórias, seja pelo excesso de informação, de opinião, de trabalho, ou ainda pela falta de tempo. Como então construir outra história se não tornamos presente a barbárie de todos(as) aqueles(as) que nos precederam? Para Benjamin (1994) com o desaparecimento da capacidade de narrar desaparece também a experiência, e sem ela homens e mulheres não deixam rastros.

Entendemos que os(as) docentes que queiram trabalhar com as histórias em quadrinhos nos processos educativos com as crianças precisarão fazer, ou retomar, sua experiência mesma com os quadrinhos e aqui, ousamos dizer, tanto como produtores(as) quanto como leitores(as)⁵. Desde a perspectiva da formação, quando esta experiência é feita, várias podem ser as contribuições manifestas em prol tanto do desenvolvimento pessoal como da prática docente, entre elas: a possibilidade de recuperar a experiência de si mesmo(a) como ser da narrativa, experiência fundamental para os processos de construção identitária; o trabalho com a imaginação, provocada pelos textos imagéticos das histórias em quadrinhos, que sem desprezar os saberes trazidos pelos professores(as) desde suas práticas, favorecem o desenvolvimento de outros saberes – relacionados ao mundo das subjetividades, do desejo, do sonho, da imaginação, da fantasia, das

⁵ Ao dizer isto, estamos sugerindo que os professores e professoras façam a experiência de se expressar por meio das histórias em quadrinhos, seja desenhando seja utilizando o recurso das colagens. Não importa aqui a qualidade do desenho e da história. Importa a experiência pessoal com a expressão artística e a linguagem.

emoções, da ética, etc; o favorecimento de uma aproximação dialogal com os desenhos e as narrativas produzidas pelas crianças; e ainda, o estímulo para que professores(as) e crianças estejam permanentemente, por meio da linguagem artística, e, portanto sensível, dizendo o mundo.

Retomar os rastros, narrar nossas histórias, resignificá-las são algumas das tarefas no trabalho de formação docente, no intuito de que professores(as) possam refletir sobre a prática pedagógica com as crianças. Uma prática, como propunha Benjamin, que esteja apoiada na observação da percepção infantil e não numa pretensa ordem adultocêntrica que se acredita conhecedora daquilo que as crianças sabem, gostam e desejam, como se todas elas fossem uma massa homogênea. Uma prática que pense a infância como experiência, ou seja, uma infância compreendida para além de etapas sucessivas do desenvolvimento humano, mas como a própria condição da existência humana (Agamben, 2005).

Pela experiência o ser humano está aberto ao mundo e disponível a transformar-se e a transformá-lo. Neste sentido, se queremos de fato mudar o rumo de nossa história, marcada pela barbárie, como professores(as) de crianças pequenas precisamos aprender a olhar a “formiga/criança” e reconhecer nela sua alteridade e seu poder de criação. Com Fernandes (1979), Benjamin (1984, 1995), Corsaro (2002), entre outros(as), pensamos que um dos caminhos para isto seja o de conhecer como as crianças criam e participam das culturas por meio da apropriação das informações do mundo adulto, o que pensam, falam, fazem a partir destas informações e, desta forma, como ressignificam seus cotidianos. Neste sentido, compreendemos que as HQ podem se constituir em excelentes aliadas.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ANDRAUS, Gazy. A autoria artística das histórias em quadrinhos (HQ) e seu potencial imagético informacional. In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Goiânia: UFG, FAV, 2007. V. 5, n.1. p. 43-68.

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17)
- _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)
- _____. *Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v. 2)
- CORSARO, Willian. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2002, nº 17, p. 113-134.
- DALMONTE, Edson F. *Mídia: fonte & palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- DUARTE JUNIOR, João F. *O que é beleza*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos, v. 167)
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates, v. 19)
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GROENSTEEN, Thierry. *Histórias em quadrinhos: essa desconhecida arte popular*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido)

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Brooks do Brasil, 2005.

MARTINS, Mirian C., PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha T. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

TONUCCI, Francesco. *A solidão da criança*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.